PRATIQUES N° 103/104, novembre 1999

ÉVALUER L'ORAL

Claudine GARCIA-DEBANC
IUFM de Toulouse, INRP

Les injonctions institutionnelles insistantes sur l'importance de l'apprentissage de l'oral, notamment dans les propositions pour le collège des années 2000 (1) formulées par Ségolène Royal, rendent désormais l'enseignement de l'oral plus légitime aux yeux des enseignants et des personnels d'inspection, et ce aussi bien pour l'école primaire, le collège ou l'enseignement professionnel que pour le lycée. Elisabeth Nonnon avait montré que, jusqu'ici, c'étaient plutôt l'école maternelle et l'éducation spécialisée qui s'étaient intéressées à la didactique de l'oral (2). Même si les linguistes spécialistes, comme Claire Blanche-Benveniste, préfèrent utiliser le terme de « français parlé » (3), je reprends ici le terme d'« oral » pour conserver la référence à la trilogie retenue par le Ministère de l'Education Nationale français actuel pour ce qu'il appelle la « maîtrise des langages » : « écrit / oral / image ».

S'il devient un ensemble d'objets d'enseignement à part entière, l'enseignement de l'oral suppose que l'on définisse de façon précise et opératoire son évaluation. Or, on trouve encore rarement une rubrique « oral » dans les bulletins scolaires pour le second degré ou les livrets de compétences pour le premier degré. Lorsqu'on en ajoute une, je ne sais s'il faut s'en réjouir dans la mesure où elle est alors souvent renseignée par les enseignants de façon très subjective sous des jugements globaux comme par exemple « participe / ne participe pas », peu significatifs des véritables compétences langagières des enfants. Ce phénomène n'est pas propre à la France puisque notre collègue genevoise Béatrice Berset Fougerand soulignait les difficultés occasionnées par la mise en vigueur d'un « nouveau bulletin scolaire faisant explicitement de l'expression orale une des composantes de l'évaluation du français dit d'expression », il est vrai en 1988 (4). Les enseignants genevois signalaient alors leurs difficultés à procéder à une évaluation de l'oral.

La réflexion que nous engageons ici sur « l'évaluation de l'oral », avec tous les guillemets nécessaires aussi bien autour du terme d'« évaluation » que du terme d'« oral » est donc aujourd'hui nécessaire d'un triple point de vue.

Tout d'abord, pour l'oral comme pour les autres domaines d'enseignement, les outils d'évaluation sont la partie visible de l'iceberg constitué par le socle de compétences qui font l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage. Dis-moi ce que tu

---

(1) *Le Collège des années 2000.* Supplément au B.O N° 23. 10 Juin 1999, pp. 24-25.
(2) NONNON Elisabeth (1992) : « L'oral : un fantôme omniprésent, ou un cadavre encombrant pour la didactique ? », *Innovations* n°23-24, CRDP de LILLE, pp. 9-22.
(3) Pour une présentation claire et synthétique des caractéristiques syntaxiques du français oral, on pourra lire BLANCHE-BENVENISTE Claire (1997) : *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, Paris, 164 pages.
(4) BERSET FOUGERAND Béatrice (1991) : « Evaluer certificativement l'expression orale... ou se battre contre des moulins à vents », *in* WIRTHNER Martine, MARTIN Daniel, PERRENOUD Philippe : *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral,* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 183-194.

évalues, je te dirai ce que tu enseignes. L'étude des outils d'évaluation constitue donc un bon analyseur des contenus d'enseignement et des compétences visées.

L'entrée par l'évaluation s'avère également très pertinente d'un point de vue épistémologique. La mise en regard d'outils d'évaluation et des théories de référence actuelles sur l'oral, telle qu'elle sera conduite dans la troisième partie de cet article, permet de questionner les conceptions sous-jacentes de l'oral et leur pertinence scientifique. Le travail que je propose ici a la prétention d'essayer de contribuer un peu à éviter les dérives technicistes que risquerait de produire la conception d'outils d'évaluation prenant insuffisamment en compte les spécificités linguistiques du français parlé. Il est de mode aujourd'hui de parler de l'oral et de produire rapidement des matériels à destination d'enseignants – la demande sur le marché est forte – sans réellement une familiarité suffisante avec la fréquentation de la langue parlée chez les concepteurs de manuels ou de matériels d'enseignement. D'où les risques d'un retour de la norme qui nie les spécificités de l'oral et d'une dénaturation complète d'un enseignement de l'oral.

Enfin, un travail semblable est indispensable en formation d'enseignants pour faire émerger et mettre en question les représentations sur ce qu'est le français parlé et ce qui peut / doit faire l'objet d'un enseignement. C'est ainsi que dans des stages de formation continue destinés à des enseignants de collège comme dans un module s'adressant à des Professeurs des Ecoles de deuxième année d'IUFM, j'ai proposé un ensemble d'une dizaine d'outils d'évaluation plus ou moins discutables en demandant aux enseignants, par groupes de 5 environ, de choisir et de rejeter l'un de ces outils d'évaluation et de justifier leurs choix ; ils pouvaient ensuite aménager l'un de ces outils en proposant une modalité d'utilisation dans leur établissement. Certains outils ont été choisis et rejetés par des groupes différents, ce qui a permis, au cours de la mise en commun, de confronter les représentations sur l'enseignement de l'oral et sur la norme.

1.Les problèmes spécifiques que pose l'évaluation de l'oral

1.1.Pourquoi est-il si difficile d'évaluer l'oral ?

S'il est constamment présent dans les pratiques de classe, l'oral n'est pas souvent reconnu par les enseignants comme un objet d'enseignement et son évaluation est jugée par eux difficile, voire « périlleuse » (5). Ceci est sans doute lié à dix raisons aussi bien d'ordre empirique que théorique.

1) La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations, de sorte que sont difficilement isolables des objets d'enseignement susceptibles d'être travaillés. L'oral est partout, dans l'école et hors de l'école, dans la classe et dans la cour de récréation. La communication orale apparaît comme spontanée. Son développement s'est fait, dès avant l'entrée à l'école, pour une large part de façon empirique et à peine consciente. Difficile donc d'en faire un « objet d'apprentissage » comme on peut le faire pour d'autres matières plus spécifiques au monde scolaire, en particulier tous les apprentissages qui se rapportent à l'écrit, même si ceux-là aussi se construisent en partie en dehors de l'école. Ceci fournit d'ailleurs aux enseignants l'alibi de ne pas travailler l'oral, puisqu'on le pratique en permanence...

2) L'oral est difficile à observer et complexe à analyser. Les paramètres qui interviennent dans l'interprétation d'un énoncé oral sont nombreux et concomitants : aux éléments syntaxiques et sémantiques, il faut ajouter notamment l'intonation, la proso-

(5) BETRIX KÖHLER Dominique et PIGUET Anne-Marie (1991) : « Ils parlent. Que peut-on évaluer ? » *in* WIRTHNER Martine, MARTIN Daniel et PERRENOUD Philippe (1991) : *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, pp. 171-182, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

die, les variations de débit, les pauses (6)… Ces paramètres peuvent être décisifs pour l'interprétation d'un énoncé, sans être pour autant faciles à décrire sans instruments technologiques compliqués.

3) L'oral implique l'ensemble de la personne. La production verbale ne peut pas être dissociée de la voix et du corps. Tout signifie : espace, distances sociales (telles qu'elles ont été étudiées par la proxémique (7)), habitudes culturelles. Les silences eux-mêmes ne peuvent pas être masqués. D'où un sentiment parfois d'insécurité, de sorte que les aspects psychologiques et affectifs sont parfois décisifs, plus encore que pour les productions écrites. Comment évaluer une compétence sinon à partir de performances ? Et comment évaluer les compétences orales d'un élève qui ne prend jamais la parole ? Notre collègue canadien Jean-Marie Doutreloux (8) avait, il y a bien des années déjà, mis en évidence le caractère multiréférencé d'une évaluation de l'oral.

De plus, beaucoup d'enseignants et certains élèves sont réticents à réentendre leur voix ou à revoir leur image : on ne peut nier les problèmes psychologiques et déontologiques d'image de soi que ne manque pas de poser un tel travail. D'ailleurs l'enregistrement a souvent une incidence importante sur les productions verbales obtenues : certains élèves timides n'osent plus du tout parler, d'autres personnes se mettent en avant sans avoir véritablement quelque chose à dire. Les enseignants ont dans l'ensemble des réticences à se laisser filmer beaucoup plus qu'à fournir des documents écrits sur leurs pratiques d'enseignement.

On voit mal comment évaluer à chaud une interaction orale dans sa complexité et ses implications affectives. C'est peut-être pour cela que les principaux outils d'évaluation que l'on peut trouver portent sur des situations de « prestations orales », comme la récitation ou la lecture orale, qui n'engagent pas l'ensemble de la personne et focalisent l'attention sur le débit, l'articulation ou les mouvements du regard. Dans l'inventaire qu'elles dressent des pratiques d'enseignement de l'oral donnant lieu à une évaluation dans deux écoles primaires, Dominique Bétrix Köhler et Anne-Marie Piguet (9) recensent des situations de lecture à haute voix, de jeu dramatique, de saynète théâtrale, d'enregistrement d'un commentaire pour un montage audio-visuel. Cette dernière situation, même si elle utilise un médium oral, présente aussi beaucoup d'analogies avec l'écrit, puisqu'on peut effacer, recommencer et se réécouter, comme on le ferait à l'écrit.

4) D'un point de vue sociolinguistique, plus encore que l'écrit, **l'oral est profondément marqué par les pratiques sociales de référence** (10). Cette problématique, bien connue en sociolinguistique et dans l'enseignement du Français Langue Etrangère, est encore trop souvent ignorée par les enseignants notamment de ZEP qui ressentent comme agressives des variations d'intensité (ils parlent fort), de débit (ils parlent vite), de distance proxémique (ils parlent de près) qui relèvent essentiellement de variations culturelles. Si apparaît indiscutable l'importance de diffuser des connaissances sur ces points dans la formation des enseignants, se pose la question de l'intérêt d'une objectivation et d'une analyse de ces variations dans l'espace de la

---

(6) Pour une description synthétique de ces phénomènes pour le français, on pourra consulter MOREL Mary-Annick et DANON-BOILEAU Laurent (1998) : *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français.* Bibliothèque des faits de langue, Paris Ophrys, 231 pages.

(7) « Il est facile de concevoir que selon les types d 'interaction les locuteurs adopteront des distances interindividuelles et des positions différentes en accord avec des règles cuturelles qui, bien que généralement implicites, n'en sont pas moins précises ». COSNIER Jacques (1978) : « Gestes et stratégie conversationnelle », *in Stratégies discursives,* Actes du Colloque du Centre de Recherche Linguistiques et Sémiologiques de Lyon 20-22 Mai 1977, Presses Universitaires de Lyon. Edwin Hall a ainsi précisé divers types de distances adaptées pour un adulte cultivé américain en distinguant distance intime, distance personnelle, distance sociale (de 1,20m à 3,60m), distance publique et les compare à d'autres populations comme les Arabes ou les Latino-américains.

(8) DOUTRELOUX Jean-Marie (1983) : *Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire*, PPMF, Université de Sherbrooke.

(9) BETRIX KÖHLER Dominique et PIGUET Anne-Marie (1991), *op. cit.*, pp. 171-182.

(10) Sur cette question, le Mémo Seuil rédigé par Josiane BOUTET intitulé *Langage et société* (1997), Seuil, propose une synthèse très claire et accessible.

classe : métacommuniquer sur les différences entre pratiques familiales et pratiques scolaires, c'est-à-dire recadrer les pratiques familiales et les comparer aux pratiques scolaires, est-ce légitime et souhaitable ? C'est en tout cas très difficile à mettre en œuvre.

5) L'oral ne laisse pas de trace et nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants. Les productions orales ne peuvent être sérieusement analysées que si l'on peut les réécouter plusieurs fois. Ainsi, alors qu'on peut commodément lire et relire l'écrit, un travail sur l'oral nécessite enregistrement audio ou vidéo, transcriptions et réécoutes, ce qui demande donc du matériel technique d'enregistrement et beaucoup de temps, ce qui, de plus, peut éventuellement poser des problèmes déontologiques ou juridiques avec les parents d'élèves lorsqu'on procède à des tournages dans les classes. Halliday considérait, en 1985 (11), que l'invention du magnétophone portatif devrait être considérée comme une date déterminante pour le développement de la linguistique de l'oral. Le magnétophone est ainsi à la fois un outil pour la recherche et un outil pédagogique. Catherine Decout, professeur de lycée travaillant régulièrement l'oral en classe propose à ses élèves de première, dans le cadre de la préparation de l'oral du bac, d'archiver leurs exposés sur une cassette leur permettant de se réécouter. De même, l'enseignement à distance procède à la correction d'exposés. En recherche, la vidéo permet d'identifier plus facilement les locuteurs.

Se pose d'ailleurs la question de la place à donner à un travail métalinguistique dans un enseignement de l'oral : faut-il faire réécouter / revoir leurs performances par les élèves ? La didactique de la production d'écrits s'est fondée, au cours des vingt dernières années, sur la mise en place régulière d'activités d'évaluation formative des écrits et de réécriture. Certains enseignants ou chercheurs en didactique (12) ont été conduits à transposer cette méthode pour l'oral sans s'interroger véritablement sur les spécificités de la production orale. C'est ainsi qu'ils proposent des moments d'écoute et d'analyse d'émissions télévisées pour faire dégager aux élèves des critères de bonne performance, de réécoutes des performances d'élèves comme autant de brouillons successifs. Mais on peut se demander si production verbale orale et écrite sont de même nature. L'écriture a précisément pour spécificité de permettre une mise à distance (on peut écrire *je* sans être je, comme le montrent tous les cas de distance entre narrateur et auteur, ce qui est plus difficile à l'oral, sauf sur une scène de théâtre), une objectivation, un retour en arrière au cours du processus de production et une transformation sans traces. En est-il de même pour l'oral, qui a comme caractéristique d'être linéaire et successif ? Ce qui est dit est dit, comme l'indique le dicton populaire. A l'oral, je ne peux pas gommer et, pour rectifier une affirmation, je suis obligée d'ajouter (*Il est venu hier. Enfin , non, plutôt avant hier)*, là où l'espace à deux dimensions de l'écrit permet de barrer et de remplacer. On peut de ce point de vue comparer les ratures qui remplacent un élément par un autre aux ajouts successifs nécessaires à l'oral pour rectifier ou ajuster une formulation. S'il paraît nécessaire, dans la perspective d'un apprentissage systématique, de pouvoir revenir sur les productions verbales pour les analyser avec les élèves, ce travail ne semble pas pouvoir s'opérer de façon identifique pour l'oral et pour l'écrit. Dans une didactique de l'oral, plutôt que la « réécriture » de l'oral, impossible par définition, il faut probablement concevoir un ensemble de situations présentant une homologie suffisante pour que les élèves puissent les repérer comme familières et y transférer leurs compétences en cours de construction, mais en même temps suffisamment variées pour qu'ils aient envie de prendre la parole.

---

(11) HALLIDAY M.A.K. (1985) : *Spoken and Written Language,* Oxford, Oxford University Press.

(12) Je pense par exemple à nos collègues et amis genevois, Bernard SCHNEUWLY et Joaquim DOLZ, dont l'ouvrage connaît un grand succès auprès des enseignants en France. DOLZ J., SCHNEUWLY B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école,* ESF, Paris.

6) L'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps. Un autre obstacle à l'évaluation de l'oral est constitué par le temps nécessaire à cette évaluation, à la fois dans le temps de la classe et dans le travail personnel de l'enseignant.

Dans le temps de la classe, les effectifs actuels moyens des classes de collège et de lycée ne permettent qu'une évaluation très occasionnelle des performances de chacun des élèves. D'autant plus que les enseignants ont l'illusion que, pour que les élèves réussissent à l'oral, il faut qu'ils « participent ». Or, l'analyse détaillée des prises de parole en classe dans le « cours dialogué » montre que, dans ce cas, les élèves ne produisent que des bribes qui s'insèrent dans la parole magistrale. De sorte que le dialogue n'est qu'un monologue à plusieurs voix. Si l'évaluation s'opère à partir d'exposés, de présentations de livres à la classe, de débats, le nombre des élèves qui peuvent être sérieusement évalués à chacun des cours est faible. Et l'on peut craindre de passer, dans ce cas, plus de temps à évaluer qu'à enseigner l'oral. Un travail sérieux ne peut donc être conduit que dans le cadre de groupes à effectifs restreints, de dédoublements de classes ou de modules et l'oral ne peut avoir le monopole de ces temps de travail.

L'autre obstacle est très probablement lié au point précédent. Les enseignants peuvent emporter chez eux les copies et les corriger. Le temps de travail personnel qu'ils consacrent à l'évaluation des écrits est important dans la vie des professeurs. On les voit mal, même si certains d'entre eux le font (13), emporter chez eux des cassettes audio ou vidéo et les corriger. Il y a des chances que cela aggrave leurs conditions de travail. Et l'on sait que les enseignants n'acceptent une innovation que si le gain leur paraît supérieur au coût (14)...

Evaluer l'oral ne devrait d'ailleurs pas signifier évaluer exclusivement la production verbale. De même que, à l'écrit, on évalue l'écriture et la lecture, on devrait, à l'oral, évaluer davantage l'écoute. Dans le cadre de la recherche INRP « l'oral pour apprendre », j'avais ainsi demandé individuellement à des élèves de CM 1 de reformuler ce qui venait de se dire au cours d'une séance de sciences consacrée à la confrontation des représentations écrites des élèves à propos de la respiration (15). Ceci m'avait permis de constater que certains élèves « participent » beaucoup mais sont incapables de reformuler ce qu'ont dit leurs camarades et que d'autres élèves, muets au cours de l'interaction, ont parfaitement intégré tous les enjeux. Dans l'évaluation de l'oral, il importe donc de ne pas se borner à une prise en compte exclusive de la production verbale, comme on le fait généralement, mais à concevoir aussi une évaluation et un apprentissage de l'écoute.

7) L'évaluation de l'oral suppose un détour par l'écrit par le biais de transcriptions. L'analyse des dimensions syntaxique et sémantique de l'oral n'est possible qu'en recourant à des transcriptions écrites. Celles-ci peuvent prendre différentes formes en fonction des enjeux poursuivis, depuis les transcriptions phonétiques jusqu'à des transcriptions orthographiques, comme celle qui est proposée par ailleurs dans ce numéro. Celles-ci nécessitent plusieurs réécoutes pour transcrire très exactement les superpositions et ne pas projeter sur la transcription des segmentations relatives à la phrase écrite, que ne recouvrent pas systématiquement les systèmes de pauses à l'oral.

Du point de vue de l'enseignement de l'oral en classe et de la formation des enseignants, on peut se demander si cela vaut la peine de faire transcrire des corpus oraux par les élèves, par les enseignants en formation initiale et en formation conti-

(13) Catherine DECOUT, professeur de lycée à Saint-Girons, entraîne ses élèves de première à l'oral du bac en leur demandant d'enregistrer sur des cassettes audio des prestations orales qu'elle corrige chez elle. Voir le compte rendu de ce travail dans la brochure *Enseigner l'oral au lycée* éditée par le CRDP Midi-Pyrénées.

(14) HUBERMAN Michel (1986), »Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants », *Revue Française de Pédagogie* n° 75, Avril-Mai-Juin 1986, INRP, pp. 5-15.

(15) L'ensemble du module est décrit dans Groupe EVA (1996) : *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, Hachette Education, pp. 205-224.

nue et à quoi cela peut servir. A partir des années 70, dans les Ecoles Normales, les formateurs d'enseignants faisaient procéder régulièrement à la transcription d'enregistrements oraux pour mettre en évidence les différences de fonctionnement entre langue orale et langue écrite. L'hégémonie de la linguistique appliquée a parfois conduit à faire un travail semblable avec les élèves. De telles activités permettent de prendre conscience de la différence de segmentation entre oral et écrit (à l'oral, il n'y a pas de segmentation par mots ni par unités syntaxiques), des variations syntaxiques et, avec des élèves, des spécificités de structures syntaxiques à l'écrit. Ainsi, par exemple, comme l'ont montré les travaux d'Anne-Claude Berthoud (16), il y a des manières de poser un thème assez différentes à l'oral de ce qu'elles peuvent être à l'écrit. Un tel travail a comme avantage d'améliorer la connaissance de l'oral chez les enseignants et d'éviter des jugements normatifs ou réducteurs.

8) L'oral est souvent mal connu, son fonctionnement spécifique ignoré. On juge toujours de la qualité de l'oral à l'aune de l'écrit, en dévalorisant l'oral. Que ce soit dans les dictionnaires ou dans les jugements portés sur des productions, l'affirmation que « c'est de l'oral » correspond le plus souvent à un jugement négatif. Denise François, dans le numéro 26 de *Pratiques*, dénonçait déjà les transgressions parodiques d'une fausse oralité dans les discours politiques des orateurs du début du siècle.

Il existe des variations à l'oral plus importantes encore qu'à l'écrit. Quels points communs entre l'écrit oralisé du discours politique et la conversation informelle ? Les deux productions verbales diffèrent profondément tant du point de vue strictement linguistique que par la place qu'occupe l'interaction dans chacun de ces cas. L'interaction orale se caractérise par ce travail interlocutif permanent sur les objets de discours tel qu'essaie de le décrire Elisabeth Nonnon (17). Cette cogestion permanente des objets de discours diffère notablement de l'oral que Lahire appelle scriptural (18) et qu'il présente comme un facteur déterminant de la réussite scolaire.

9) Les indicateurs de maîtrise de l'oral ne sont pas clairement synthétisés. Qu'est-ce que maîtriser l'oral pour un élève de fin d'école primaire ? de collège ? de lycée ? Alors que des repères sur la construction progressive des compétences existent pour l'écrit, ils ne sont pas connus pour l'oral. Quand ils existent, ces indicateurs se rapportent essentiellement à l'école maternelle. Pour les autres niveaux, en dehors des critères et indicateurs relatifs à l'intonation, au débit et à la gestion des éléments non-verbaux de la communication (regard...), peu d'indications précises sont données. Toutefois Elisabeth Nonnon (19) s'efforce de cerner ces indicateurs à travers une analyse fine des tours de parole dans une discussion en groupes. Elle détecte des compétences en matière de gestion des interactions, lorsqu'un élève montre qu'il est capable de « scander l'échange en faisant des boucles récapitulatives, d'opérer soi-même les dénivellations conclusives en tirant davantage parti de ce qu'on propose ».

10) Il existait jusqu'ici peu de matériel pédagogique pour enseigner l'oral et les recherches didactiques sur l'oral se sont développées plus récemment que celles sur l'écrit. L'oral se met difficilement en manuels et en fiches, même s'il existe des inventaires d'exercices, notamment pour la formation d'adultes. Certains manuels de cycle 3 commencent à proposer une rubrique consacrée à l'oral dans laquelle ils proposent des activités

(16) BERTHOUD Anne-Claude (1996) : *Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic,* Ophrys.

(17) NONNON E. (1997) : »Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? » *Enjeux* 39 / 40, Décembre 1996 / Mars 1997, p. 20)

(18) LAHIRE Bernard (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon.

(19) *Op. cit*,. p. 35.

dans ce domaine. Ces activités sont souvent artificielles et simplistes, eu égard à la complexité et à la variété des situations d'oral.

Le fait que les enseignants disposent de peu de matériel d'enseignement pour organiser un travail sur l'oral avec leurs élèves s'explique aussi par le caractère très récent des recherches didactiques sur l'oral. Dans les années 70, le Plan de Rénovation de l'enseignement du français avait déjà mis en avant l'importance du travail sur l'oral et ses enjeux pour faire reculer l'échec scolaire (20). Ce travail était conduit dans une perspective de libération de l'expression ; il accordait une place importante aux langues régionales. Contrairement aux perspectives actuelles, il traitait de l'apprentissage de l'oral en autonomie et même en concurrence avec celui de l'écrit. Les recherches didactiques sur l'oral se sont développées à nouveau très récemment d'une part en Suisse à la Faculté de Sciences de l'Education de Genève, autour de Bernard Schneuwly, d'autre part, en France, notamment sous l'égide de l'INRP (recherche : « L'oral pour apprendre ») et du Centre de Recherches en Didactique du Français de Metz. Nous développerons plus loin les points par lesquels s'opposent ces recherches.

1.2.Six bonnes raisons d'évaluer l'oral

1) Qu'il soit ou non enseigné, l'oral est évalué, notamment dans les examens ou les entretiens d'embauche, de sorte que les enjeux sociaux de la maîtrise de l'oral sont immenses. En effet, la compétence orale est souvent essentielle dans les examens (jusqu'au « grand oral » de l'ENA...). De plus, les productions orales appellent des jugements sociaux permanents et souvent inconscients qui impliquent des habitus culturels. L'aisance à l'oral étant très variable suivant les milieux sociaux, si l'on considère que le système scolaire a pour mission de favoriser la réussite scolaire et sociale dans une perspective de démocratisation, un travail sur cette dimension est nécessaire dès l'école primaire mais aussi au collège et au lycée. Même si, par imitation et osmose, certains élèves de certains milieux s'approprient aisément les règles de l'oral scolaire, une évaluation explicite peut contribuer à une meilleure réussite pour les élèves moyens.

2) Toute évaluation de l'oral implique une réflexion sur la norme (qu'est-ce que bien parler ?). Comme nous l'avons vu plus haut, l'appréciation de langue « parlée » est souvent liée à un jugement dépréciatif. Or la compétence de communication consiste à adapter son discours à la situation et non à « parler comme un livre ». Quel oral cherche-t-on à enseigner ? C'est ce que nous verrons essentiellement dans la troisième partie de cet article.

3) Le statut de l'oral dans la classe est un bon analyseur du mode de travail pédagogique et de la conception de l'apprentissage que se fait le maître. Le volume relatif de la parole de l'enseignant et des élèves, le caractère plus ou moins fermé des questions posées par l'enseignant, la place réservée aux demandes d'explicitation ou de justification, la nature et le statut des reformulations sont des indices importants du rapport aux apprentissages tel qu'il se joue dans l'espace de la classe.

4) Une évaluation objective est nécessaire aux enseignants pour procéder à un étayage efficace. Le concept d'étayage est emprunté à Bruner : « il y a étayage explicite quand l'adulte aide l'enfant à faire ou dire ce qu'il ne pourrait pas faire tout seul » (21). Or, comme le souligne Elisabeth Nonnon (22), pour procéder à un étayage efficace et ajuster ses interventions dans le cours même de l'interaction, l'enseignant « a besoin de lire dans les énoncés oraux des élèves toutes ces conduites en gestation,

(20) BRUNNER Claude, FABRE Sylvette, KERLOC'H Jean-Pierre (1985) : *Et l'oral alors ?,* Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, Paris, Nathan.
(21) Frédéric François (1993) : *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan Pédagogie, Théories et Pratiques, p. 129.
(22) Nonnon (1997), p. 35.

même sous forme embryonnaire, comme c'est souvent le cas, quand des « stratégies prometteuses » complexifient la démarche d'investigation et de mise en mots au détriment de la correction et de la simplicité des énoncés. C'est le cas lorsque de jeunes élèves de CM1 argumentent à propos des qualités d'un livre. Au lieu d'arguments au sens canonique du terme (j'apprécie un livre quand il est drôle), ils se mettent à raconter des épisodes du roman, qui ne sont pas choisis au hasard, de sorte que le *c'est bien parce que* attendu se transforme en un *c'est bien quand* (23).

Une évaluation fine de l'oral est donc nécessaire pour organiser ce que Linda Allal appelle une régulation rétroactive (24).

5) Une évaluation objective est nécessaire aux enseignants pour programmer efficacement un enseignement de l'oral. Une évaluation précise est également nécessaire pour organiser une régulation proactive (25), c'est-à-dire pour mettre en place par avance des activités permettant de construire un certain nombre de compétences orales. Bétrix Köhler et Anne-Marie Piguet (1991) observent que, dans le cadre de projets impliquant l'oral, « les enseignantes concernées régulent le plus souvent des activités afin de les mener à bien, d'assurer leur réussite (spectacle pour les parents par exemple), plutôt qu'elles ne se préoccupent d'aider les élèves à gérer certains apprentissages prévus dans le domaine de l'oral. La difficulté à définir des objectifs d'apprentissage à atteindre lors d'une activité participe certainement à l'explication de ce phénomène » (26). Si, traditionnellement, on programme les activités de lecture ou d'enseignement de la langue, il en est rarement de même pour l'oral.

6) Une évaluation objective est nécessaire aux élèves pour savoir comment progresser. Si une évaluation précise et objective est indispensable aux enseignants, elle est également utile aux élèves pour savoir comment progresser. D'où l'intérêt de formuler périodiquement avec eux des critères d'évaluation de l'oral en fonction des différentes situations de production d'oral.

Comme « il faut faire de l'oral », les enseignants s'efforcent d'en faire, sans forcément mettre tous la même chose sous cette rubrique. Avant de s'interroger sur les modalités et les critères de l'évaluation de l'oral, encore faut-il s'interroger tout d'abord sur le statut de l'enseignement de l'oral en classe.

2. QUEL OBJET D'ENSEIGNEMENT ? LES CHOIX PRINCIPAUX

2.1. Évaluer des activités autonomes ou des activités intégrées ?

Deux voies possibles s'offrent à l'enseignant qui cherche à travailler explicitement l'oral avec ses élèves :

– celle que propose l'équipe de Bernard Schneuwly, en Suisse, consiste à travailler les genres de l'oral, par exemple le débat public, l'interview radiophonique, la lecture à haute voix, sous la forme de modules de 9 à 12 séances autonomes, comportant des séances de production orale mais aussi d'écoute et d'analyse d'enregistrements, de production écrite de notes de travail, de lecture. L'étude de chaque genre peut s'organiser sur un ensemble d'heures spécifiques consacrées à l'oral, par exemple en dédoublement. Cette organisation didactique a comme avantages une lisibilité des travaux sur l'oral et un technicisme de son approche. Elle a

(23) GARCIA-DEBANC Claudine (1996) : « Quand des élèves de CM 1 argumentent », *Langue Française* 112, Décembre 1996, Paris, Larousse, 50-66.

(24) ALLAL Linda (1988) : »Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive, *in* HUBERMAN Michel : *Assurer la réussite des appprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise,* Neuchätel, Delachaux et Niestlé.

(25) *Ibid*.

(26) BETRIX KÖHLER Dominique et PIGUET Anne-Marie (1991), *op. cit.*, p. 178.

comme danger d'atomiser encore le travail en français en créant une nouvelle sous-discipline, certes en interaction avec la lecture et la production d'écrits mais toutefois autonome, sans que soit mis en question le statut de l'interaction orale dans les autres séances de français.

– celle qu'ont choisie les équipes premier degré de l'INRP et le CRDF (voir ici-même les articles de G. Turco et S. Plane pour l'INRP et l'ensemble de ceux consacrés au « Corpus Adverbe » pour le CRDF) préfère porter un regard particulier sur les interactions ordinaires en classe. Les équipes INRP essaient, pour chacune des séances, d'expliciter les objectifs et les indicateurs de réussite correspondant du double point de vue des apprentissages disciplinaires et des conduites langagières développées. C'est ainsi que, pour l'approche de l'argumentation orale en sixième, plutôt que d'organiser des débats sur des thématiques à la portée d'élèves de sixième mais sans réel enjeu (quel animal domestique choisir ? Vaut-il mieux partir en colonie de vacances ou rester chez soi en vacances ? ou, comme le propose un matériel d'enseignement sous la forme de ce qu'il appelle une « situation ludique » : « tapette à mouche ou bombe insecticide ? »), l'enseignant peut choisir de travailler l'argumentation orale à partir de livres que les enfants ont à conseiller ou à déconseiller à leurs camarades ou à partir des contradictions entre les interprétations de lecture des enfants, par exemple sur le nombre de personnages en scène au début d'un roman. Dans ce cas, les apprentissages en jeu sont bien des apprentissages de français mais les situations mises en place visent de plus à susciter justifications et réfutations de la part des élèves. Par exemple, dans un jeu de rôles, par paires, deux élèves volontaires vont respectivement conseiller ou déconseiller la lecture d'un roman à leurs camarades qui indiqueront si le débat les a fait changer d'avis. Cette discussion peut, selon les cas, être l'occasion d'une réflexion plus générale sur les critères de choix de livres ou d'une clarification sur la signification profonde d'une fiction, comme nous l'avons vu dans une classe de CM à propos de la nouvelle de Marguerite Yourcenar *Comment Wang-Fô fut sauvé* (27).

2.2. Quelle(s) pratique(s) sociale(s) de référence ?

Les choix nécessaires pour mettre en place une didactique de l'oral ne peuvent pas faire l'économie d'une réflexion sur les pratiques sociales de référence. La sélection des pratiques sociales de référence qui fondent l'enseignement de l'oral découle du point précédent ou peut-être lui est sous-jacent. Lorsqu'ils choisissent de faire travailler les élèves sur l'interview radiophonique ou le débat télévisé, Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz inscrivent le travail scolaire en écho aux usages sociaux de l'oral dans les média. Ils qualifient ces genres de « formes », « dans la mesure où ils sont produits dans des institutions de la vie publique » (28). Leur choix s'inscrit dans un mouvement parallèle à celui qui a fait choisir comme objets d'enseignement pour la production écrite des écrits fonctionnels analogues à ceux qui sont le plus souvent utilisés dans la société, comme la lettre, les règles de jeu ou la petite annonce. Les modalités de travail sont tout à fait analogues : de même que, dans une interaction lecture / écriture bien conduite, les élèves sont amenés à observer les traits spécifiques des divers genres d'écrits sociaux, dans une didactique de l'oral ainsi conçue, les élèves sont conduits à écouter et à analyser des extraits d'émissions radiophoniques ou télévisuelles, qui constituent un corpus de textes ressources de référence. Toutefois, les finalités d'un tel travail sont fort différentes de celles qui seraient assignées à une formation professionnelle de journaliste : il s'agit ici d'initier au débat télévisé non pour former professionnellement des journalistes mais pour éduquer le télespectateur-citoyen à l'écoute et à l'observation des procédés. Un tel choix permet de localiser des objets d'enseignement et de les faire

---

(27) GARCIA-DEBANC Claudine (1996) : « Quand des élèves de CM 1 argumentent », *Langue Française* 112, Décembre 1996, Paris, Larousse, 50-66.
(28) *Enjeux* n° 39 / 40, Vers une didactique de l'oral ?, Namur, 1997, p. 88

travailler systématiquement, avec le risque de ne rien modifier par ailleurs aux conditions de l'interaction dans la classe.

Un choix différent peut être fait, on donne une place entière à la communication scolaire dans sa spécificité. Celle-ci accède ainsi au statut de pratique sociale de référence spécifique. Or, s'il existe un grand nombre de travaux théoriques traitant des interactions orales dans une perspective d'analyse conversationnelle, peu d'études ont été jusqu'ici consacrées à la spécificité des interactions en situation scolaire. Sachant que c'est bien dans l'interaction scolaire, et ce dès l'école maternelle, que se jouent les mécanismes de réussite et d'échec scolaires et que, par ailleurs, l'école est l'instance sociale principale de production de normes, c'est bien par les interactions orales telles qu'elles se jouent précisément dans les classes que se construisent chez les élèves les représentations de ce que l'école admet comme langue légitime. C'est le choix que fait le CRDF (dans cette publication) en traitant des interactions à fonction didactique, comme l'INRP dans ses recherches sur « L'oral pour apprendre ».

2.3. Interaction orale ou oral scriptural ?

Quel oral cherche-t-on à enseigner ? L'oral de l'exposé présente beaucoup de caractéristiques communes avec l'écrit, tant du point de vue de ses conditions de production et de planification que du point de vue de ses caractéristiques syntaxiques. Celui qui fait un exposé doit, comme s'il écrivait, décider seul des explications qu'il va donner, organiser sa parole de façon monogérée, prévoir les incompréhensions possibles de ses auditeurs... Pour ce faire, il lui est d'ailleurs souvent utile de rédiger par écrit sa communication, du moins dans ses grandes lignes. Au cours de la production verbale, son attention se focalise sur la production de phrases complètes, très proches de la syntaxe de l'écrit. En cela, l'oral de l'exposé se distingue notablement de l'oral conversationnel, tel qu'il s'inscrit dans une interaction sociale.

Analysant les pratiques langagières orales à l'école primaire, Bernard Lahire (29) constate que l'« école est le lieu où l'on traite la parole des élèves comme la combinaison d'une syntaxe et d'un vocabulaire ». En effet, l'examen des pratiques orales scolaires montre que « les pratiques langagières orales ne prennent leur sens que si on les rapporte à des formes sociales scripturales, c'est-à-dire des formes de relations sociales qui ont été historiquement rendues possibles par des pratiques de l'écriture, des savoirs scripturaux et le rapport au langage et au monde qui en est indissociable ». Ce rapport au langage est commun aux pratiques réclamées à l'école et aux pratiques des familles les plus fortement dotées scolairement, ce qui explique les difficultés scolaires des enfants issus des classes sociales qui ont un rapport plus « pratique » à la langue orale. Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rocheix ont montré les incidences de cette explication sociologique sur le rapport au savoir des nouveaux lycéens (30). Pour favoriser la réussite scolaire des élèves habituellement exclus du système éducatif, il importe de travailler avec eux la diversité des oraux, en les mettant en position de pratiquer à l'école à la fois l'oral pratique conversationnel qui leur est familier et l'oral scriptural privilégié par l'école. Pour cela, il est intéressant de mettre en place des situations d'oral monogéré, dans lesquelles les enfants peuvent expliquer seuls ou à deux ou trois un phénomène scientifique qu'ils ont compris à d'autres camarades (31), situations dans lesquelles l'oral est travaillé à la fois dans sa dimension scripturale et avec ses caractéristiques d'oral. Pour chacune des situations d'oral, il importe que l'enseignant soit au clair sur le type d'oral qu'il travaille.

---

(29) LAHIRE B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses Universitaires de Lyon, p. 215.

(30) BAUTIER E., ROCHEX J-Y (1998) : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification,* Armand Colin.

(31) Comme dans la situation décrite et analysée par Michel GRANDATY dans *Repères* n° 17, *L'oral pour apprendre* : « Elaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2 », 109-125.

2.4. Syntaxe de l'oral et norme

Les modes de production spécifique de la langue parlée expliquent certaines caractéristiques syntaxiques de l'oral, telles que l'abondance de dislocations (*mon père, il arrive*), de constructions clivées (*ce que je peux dire c'est que c'est une bonne idée*), de *il y a*, de réitérations (*il y a trois stages trois semaines de stage*). De même, l'absence du *ne* dans la négation à l'oral est normale sauf dans certains contextes. Or, comme le montre Claire Blanche-Benveniste, ces traits caractéristiques des formes d'oral le plus conversationnel ont souvent été jugés comme des « fautes » et disqualifiés.

De la même manière, en classe, l'enseignant a souvent l'habitude de « surnormer » sa parole ou celle des élèves en exigeant des doubles négations ou des structures subordonnées là où elles ne sont pas naturelles à l'oral. La contradiction était particulièrement sensible dans le cadre des exercices structuraux en vogue dans les années 70 qui faisaient procéder à un entraînement oral à produire des structures de phrases précisément peu naturelles à l'oral et caractéristiques de l'écrit.

Faute d'une connaissance suffisante des caractéristiques syntaxiques du français parlé, l'enseignant court le risque de faire pratiquer à ses élèves un oral impossible, au lieu de s'appuyer sur les pratiques spontanées d'oral pour faire observer les différences entre ces structures syntaxiques et celles qui doivent être utilisées à l'écrit ou dans des oraux plus formels, sans pour autant induire l'existence d'une hiérarchie entre ces diverses formes de pratiques langagières.

2.5. L'inventaire de variables didactiques comme aide au choix de programmation

L'oral peut prendre des formes de réalisation très différentes selon les situations de communication dans lesquelles il est produit, de sorte que, comme nous venons de le voir, il n'y a pas un oral mais divers types d'oraux. La recherche INRP Oral II est en cours d'élaboration d'un inventaire provisoire de variables didactiques. Celui-ci consiste à mettre à plat les diverses dimensions à prendre en compte pour organiser un enseignement de l'oral. Il vise à aider les enseignants à réguler leur enseignement de l'oral en prenant conscience des choix qu'ils font, des dimensions qu'ils privilégient dans leur enseignement et de celles qu'ils négligent délibérément ou par ignorance. La mise à plat de ces divers lieux de variation peut aider à programmer des activités variées. En voici un inventaire provisoire :

Nature de l'activité orale
– participation à une interaction / oral monogéré / oral scriptural / écrit oralisé

Place de l'activité dans le projet de la classe
– Domaine disciplinaire / « oral citoyen » (participation à la gestion de la classe ou de l'école)
– Activité intégrée à un projet / provoquée / simulation (jeu de rôle)
– Degré de ritualisation : activité exceptionnelle / activité fréquente / activité ritualisée

Modalités d'organisation du groupe-classe
– Organisation du groupe : groupe-classe / travail en groupes (taille des groupes, constitution des groupes par affinité ou selon les compétences...)
– Présence / absence du maître au moment de la production orale
– Nature des interlocuteurs : à l'intérieur de la classe, entre classes
– Rôles explicites donnés aux enfants (porte-parole, instructeur, régulateur) / pas de rôles
– Disposition spatiale

Pratiques sociales de référence
– Genre socialement existant (interview, débat...) / genre scolaire (exposé) / interac-

tion ordinaire en classe
– Prise en compte d'enregistrements radio ou télé
– Registre de langue choisi

Nature des conduites discursives attendues
– Enjeu discursif : expliquer, convaincre...
– Conduite discursive : raconter, décrire, expliquer, argumente
– Monogéré / Polygéré

Tâches discursives
– Degré de précision
– Nature de la consigne

Relation écrit / oral
– Rapport à l'écrit : pas d'écrit / écrit à lire / à produire
– Nature de l'écrit : schéma / tableau / notes / texte
– Moment où intervient l'écrit : avant l'oral / entre deux phases orales / après l'oral

Nature de l'étayage par l'enseignant
– Nature des questions : ouvertes / fermées
– Nature et fréquence des reformulations
– Niveau de traitement didactique privilégié : gestion des tours de parole / discursif / lexical / syntaxique / phonologique / prosodique / non-verbal

Place et forme d'une analyse métalinguistique
– Utilisation d'outils d'enregistrement : vidéo / audio / transmission d'un micro
– Moment : pause en cours d'action / analyse à chaud / visionnement ou réécoute en groupes / visionnement ou réécoute en groupe-classe
– Elaboration d'outils d'évaluation ?
– Modalités d'élaboration d'outils d'évaluation : interaction orale / rédaction en groupes d'indicateurs à observer / rédaction individuelle d'indicateurs à observer
– Utilisation d'outils d'évaluation ?
– Modalités d'utilisation d'outils d'évaluation

Pour rappel, les Variables indépendantes sont les suivantes :

– Pratiques sociales de référence des élèves, notamment ZEP / non ZEP ; milieu social d'origine ; styles éducatifs familiaux...
– Style pédagogique de l'enseignant (conception de l'appentissage, modalités de traitement de l'erreur, place accordée aux mises en commun...)

Chacune des situations d'oral mises en place dans une classe sélectionne certains de ces paramètres. La mise en œuvre d'une didactique de l'oral cohérente suppose que, sur l'ensemble d'une année scolaire ou d'un cycle, soient pratiquées des situations d'oral variées qui aient permis aux élèves d'explorer les différentes dimensions des activités orales.

3. ANALYSE CRITIQUE D'UN ÉCHANTILLON D'OUTILS D'ÉVALUATION POUR L'ÉCOLE PRIMAIRE ET LE COLLÈGE

D'un point de vue linguistique, la méconnaissance assez générale du fonctionnement syntaxique et prosodique de l'oral – tel qu'ont pu le décrire par exemple Claire-Blanche Benveniste (1990), (1997) ou Marie-Annick Morel (1998) – explique sans doute les grandes naïvetés que l'on peut relever dans certains outils d'évaluation. Pour évaluer l'oral, encore faut-il se demander quelle conception on se fait de l'oral et cerner quelques-unes de ses caractéristiques linguistiques.

Les concepteurs de matériels d'enseignement pour l'oral ou les chercheurs en didactique diffusent une certaine conception de l'oral à travers les outils d'évaluation qu'ils proposent. De manière indirecte, ces outils d'évaluation constituent

donc, à leur échelle, un moyen de formation sur l'oral pour les enseignants. Le Cunff et Jourdain (1999) ont raison de dénoncer la médiocre qualité générale des outils d'évaluation de l'oral : « Ces grilles sont souvent incomplètes ou trop lourdes, peu fiables ou contraignantes, quand elles ne sont pas tout cela à la fois » (p. 187). Cette remarque, qui peut s'appliquer aussi à des outils d'évaluation formative des productions écrites, est encore plus pertinente pour l'utilisation d'outils d'évaluation pour l'oral, pour lequel plusieurs relectures successives ne sont pas toujours possibles.

D'un point de vue épistémologique, il paraît intéressant d'interroger les conceptions sous-jacentes de l'oral. Nous le ferons ici à partir de sept propositions d'outils d'évaluation adressés à des publics différents, de l'école primaire au lycée. Pour chacun de ces outils, nous mettrons en évidence dans l'analyse un aspect saillant, qui figurera en titre du paragraphe.

3.1. Un outil pour l'école primaire sans indicateur précis de performance langagière ou l'illusion de la participation

Le premier outil d'évaluation analysé ici est extrait de l'ouvrage récent du Groupe Oral-Créteil, coordonné par Le Cunff et Jourdain, *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hachette Education. Le chapitre consacré à l'évaluation s'intéresse aux conditions nécessaires pour mettre en place une pédagogie différenciée : « il s'agit de déterminer quels sont ceux, parmi les élèves, qui s'expriment devant toute la classe, sans être sollicités, et ceux qui ne s'expriment qu'en petit groupe, voire même seulement en face à face. L'observation se fait donc au plan de la quantité d'interventions au moment des regroupements, en classe entière ». Ces principes sont inspirés par la notion de grand et petit parleur développée par Agnès Florin (32). La grille d'observation de l'équipe Oral Créteil présentée en p. 189, intitulée « grille concernant les performances langagières », distingue effectivement trois situations de communication (grand groupe / petit groupe / face à face) et deux modalités d'intervention (parole spontanée / parole sollicitée). Les trois critères d'évaluation, appliqués de façon binaire sont codés par une lettre :

– S : signifie « dans le sujet / hors sujet »
– M : signifie « prend la parole au bon moment », à bon escient / non
– F : signifie « s'exprime dans les formes attendues / non »
(Les guillemets sont placés au même endroit que dans le texte original).

Un tel outil conforte la représentation des enseignants sur le fait que c'est en parlant que les enfants apprennent à parler et que plus ils « participent », plus ils progressent. Formulé comme il l'est, il permet peut-être de mesurer le degré d'inhibition d'un enfant dans un groupe classe, mais en aucun cas il ne rend compte, de près ou de loin, de la nature de ses performances langagières orales, comme l'annonce le titre. Les critères d'évaluation proposés aux enseignants laissent toute place à la subjectivité et à l'arbitraire : les deux premiers, codés par S et M, se rapportent à des aspects relatifs à la gestion des tours de parole ; ils sont formulés de façon si générale qu'ils deviennent essentiellement comportementaux. Quant au troisième, « s'exprime dans les formes attendues / non » – même si, par ailleurs, il est indiqué que les « formes attendues » correspondent à des caractéristiques de conduites discursives différenciées – il pointe un rapport à la norme de façon si manichéenne qu'il laisse toute place à la subjectivité des enseignants.

Le lecteur attend avec impatience la réponse à la question posée dans le dernier paragraphe : « Quels critères pour évaluer et définir des objectifs ? » Je cite l'intégralité de ce paragraphe, qui paraît inachevé. « Les critères d'évaluation sont né-

(32) FLORIN Agnès (1995) : *Parler ensemble en maternelle,* Paris, Ellipses.

cessaires et se construisent à partir des Instructions officielles dans la mesure où elles sont explicites. Cependant, comme l'indique le paragraphe ci-dessus, il est possible de s'appuyer sur les acquis des élèves de “bonne performance” pour construire un “horizon d'attente” en ce qui concerne l'ensemble des élèves, à condition de rapporter les performances visées aux catégories que constituent les composantes de la prise de parole ». (Celles-ci ont été inventoriées dans les paragraphes précédents : aspects linguistiques, notamment lexique et syntaxe, compétences métalinguistiques, travail sur soi).

Un tel outil d'évaluation, trop vague pour pouvoir être réellement opérationnel pour des enseignants, laisse encore la part très belle à l'appréciation subjective. De plus, il se fonde essentiellement sur des critères d'ordre comportemental, en sous-estimant la dimension strictement linguistique ; il ne prend pas en compte les spécificités linguistiques du français parlé.

3.2. Un outil manifestant une méconnaissance de la spécificité linguistique du français parlé

Le deuxième outil considéré est extrait d'une brochure éditée par le CRDP d'Alsace et l'IUFM d'Alsace intitulé *Pour que chacun parle !* , consacré plus particulièrement au développement des compétences orales à l'école maternelle et au CP. Le référentiel proposant un essai de caractérisation des performances visées s'organise en quatre rubriques :

– aspects « physiques » de la langue orale (prise de parole, prononciation, placement de la voix, posture corporelle)
– aspects socialisants de la langue orale (intelligence de l'enjeu et dimension relationnelle relative aux tours de parole)
– aspects de la maîtrise linguistique de l'oral
– aspects fonctionnels de la langue regroupant l'énumération des diverses conduites langagières (relater-raconter, décrire, argumenter...)

C'est à la troisième rubrique relative à la maîtrise linguistique de l'oral que nous nous intéresserons particulièrement ici. Celle-ci se décline elle-même en quatre points :

– adaptation du temps de conjugaison / temporalité de l'action ;
– construction syntaxique : a) simple, puis b) complexe ;
– adéquation lexique utilisé / idée exprimée souhaitée ;
– développement d'une / plusieurs idée(s) dans un discours (plusieurs phrases cohérentes enchaînées : thème-propos).

Cette énumération de critères est assortie d'une note : « code commun à l'écrit / oral, sachant que dès la Maternelle certains enfants produisent des phrases complexes spontanément pour les avoir apprises auprès d'adultes ».

Certains des critères sont formulés de façon tellement générale qu'on ne voit pas bien ce que les enseignants peuvent réellement en faire : il en est ainsi pour l'emploi des temps verbaux ou l'utilisation du lexique. Comment juger de la qualité d'une performance orale quand n'est donnée aucune indication précise sur des indicateurs objectifs à repérer pour juger du niveau de compétence chez un enfant de cet âge ? De même, pour l'enchaînement thème-propos, la formulation ne tient pas compte de la spécificité des enchaînements à l'oral et à l'écrit (33). Les éléments les plus discutables théoriquement se rapportent aux aspects syntaxiques : les points a) et b) et le connecteur *puis* laissent penser que les constructions simples sont antérieures et plus faciles à maîtriser que des constructions dites complexes.

(33) BERTHOUT A. (1996), *op. cit*.

Entend-on par là le nombre de ce qu'autrefois Laurence Lentin appelait « introducteurs de complexité » ? Le principe semble posé ici que le nombre d'introducteurs de complexité est le signe d'une plus grande maîtrise, alors que l'observation d'énoncés oraux montre au contraire qu'une saturation en connecteurs par exemple est, à l'écrit, le signe d'une planification pas à pas.

La note laisse également penser que la production d'une phrase complexe est en soi une réussite, alors que la formulation d'une phrase minimale peut être interprétée comme le signe d'une compétence à distinguer énonciation écrite et énonciation orale. Plutôt que de procéder à une prise d'information quantitative, il est plus intéressant d'observer le degré de variabilité des performances d'un enfant donné et la variété des marques linguistiques qu'il utilise, par exemple pour résoudre le problème de la référence, selon qu'il parle ou qu'il produit un texte écrit.

Les auteurs de ce matériel d'enseignement manifestent ainsi une méconnaissance du fonctionnement linguistique de l'oral et entretiennent cette confusion chez les futurs utilisateurs de leur matériel.

3.3. Un outil proposant une évaluation ciblée sur la dimension interactionnelle pour des élèves de lycée

Le troisième outil que nous présentons ici, extrait d'une contribution de Monique Maquaire à une brochure éditée par le CRDP de Rennes *Vers la maîtrise des discours*, éditée dans la collection « Lettres ouvertes » par le CRDP de Bretagne, ne concerne pas le même public, puisqu'il se rapporte aux productions orales d'élèves de lycée. L'évaluation est restreinte à une compétence particulière, la prise en compte par le locuteur de son interlocuteur ou de son auditoire. La grille proposée s'organise en trois rubriques :

– indicateurs non-verbaux : regards, gestuelle, débit, articulation, modulations de la voix
– indicateurs verbaux : langue
– relation verbal / non verbal : la gestuelle est-elle redondante / complémentaire ou en contradiction avec le discours ?

Nous analyserons plus en détail les items figurant dans la seconde rubrique, relative aux indicateurs verbaux. Les éléments linguistiques retenus sont, cette fois :

– des indicateurs de personnes (pronoms de 1° et 2° personnes, *on, nous*)
– emploi de déictiques,
– segmentation,
– répétitions et redondances,
– mises en relief,
– adresses à l'autre (*vous comprenez ? je vais vous faire rire...*)
– contrôle et adaptation du registre de langue,
– métadiscours (explications, commentaire, emploi de formules comme *ça veut dire*)

L'évaluation est sélective et se caractérise par le primat donné aux marques relatives à l'énonciation. L'inventaire précis de marques linguistiques facilement repérables et significatives des reformulations propres à l'oral permet de focaliser l'observation. Contrairement aux deux précédents, cet outil respecte le fait que la prise en compte de l'autre s'effectue différemment à l'oral et à l'écrit.

3.4. Comparaison de quatre outils portant sur une conduite discursive : l'argumentation

L'apprentissage de l'argumentation orale pose problème aux professeurs de collège, en particulier en sixième, qui se demandent comment procéder à l'initiation à l'argumentation avec de jeunes élèves. Plusieurs voies sont possibles :

– selon une tendance que je qualifierai de « nouvelle rhétorique », illustrée par Dominique Brassart et l'équipe de la Revue *Recherches* de l'AFEF de Lille (34), on peut initier de jeunes élèves du cycle d'observation à l'argumentation en les faisant débattre de sujets à leur niveau, tels que « prendre le train ou la voiture ? » , « aller en colonie de vacances ou rester à la maison ? », « faut-il manger des bonbons ? » , « quel animal familier choisir ? ». De tels sujets de discussion impliquent les enfants ; ils favorisent des prises de position marquées. En conduisant les enfants à prendre en compte d'autres points de vue que le leur, ils participent à la formation du citoyen. Les activités d'argumentation sont alors autonomes et un peu artificielles, dans la mesure où elles ne correspondent pas à de véritables enjeux pour les enfants.

– Une seconde direction, que je qualifie de littéraire, consiste à proposer aux enfants de rédiger des passages argumentatifs s'insérant dans les œuvres littéraires qui sont par ailleurs étudiées en œuvre intégrale : dialogues argumentatifs dans un roman, tirade dans une pièce de théâtre... en utilisant les éléments fournis dans le contexte de l'œuvre.

– Une troisième voie vise à travailler l'argumentation comme totalement intégrée à la discipline des Lettres, par le biais de la maîtrise de la justification orale et écrite. Ce souci correspond à une exigence scolaire (la justification écrite des réponses est requise dans toutes les disciplines) et au constat de difficultés importantes éprouvées par les élèves (ce sont les items de ce type qui reçoivent les moins bons scores à l'évaluation de 6e). Ce choix évite une dichotomie entre enseignement de la langue et analyse des textes littéraires, dans la mesure où la justification d'une interprétation est une première initiation au commentaire composé. *A quelle forme de discours appartient cet écrit ? Combien y a-t-il de personnages dans ce début de roman ? Comment faire pour trouver le sujet d'un verbe ?* Autant de questions qui appellent justifications et réfutations orales dans le cadre du cours de français.

– La justification peut également être travaillée dans les diverses disciplines à propos de phénomènes scientifiques, par exemple se rapportant à l'environnement. Elles portent sur « le procès de la taupe » ou des questions comme les suivantes : « Les renards sont-ils des animaux nuisibles ? » ou « Faut-il tuer tous les pucerons du jardin ? » Les objets sur lesquels porte l'argumentation sont alors de nature scientifique. La recherche de preuves à travers les situations d'argumentation vise à l'amélioration des connaissances dans le domaine scientifique.

L'outil A est emprunté à l'ouvrage de Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly déjà cité. Il est conçu pour l'évaluation du débat. Il comporte 7 items qui doivent être appréciés chacun négativement et positivement :

1. L'élève prend la parole
2. L'élève donne son opinion
3. L'élève donne plusieurs arguments
4. L'élève respecte les tours de parole
5. L'élève écoute ses camarades
6. L'élève entre en dialogue avec les autres
7. La voix est audible par le public.

Les formulations sont simples et très accessibles aux enseignants et aux élèves. Les items 4 et 5 se rapportent à la gestion des tours de parole et à un comportement social dans l'interaction. Contrairement aux items 2 et 3, qui sont communs à toute situation d'argumentation orale ou écrite, l'item 7 se rapporte à l'intensité vocale en relation avec la situation de communication et concerne donc spécifiquement une situation d'oral. Il est dommage que l'outil ne précise pas à quelles marques linguis-

(34) Revue *Recherches*, AFEF LILLE, N° 9, *Argumenter* (Novembre 1988) et N° 14, *Situations d'argumentation* (Septembre 1991).

tiques on peut voir qu'« un élève entre en dialogue avec les autres » Pour être réellement opérationnel et aider à dépasser un jugement très subjectif, un tel outil reste trop général. La dimension linguistique y est absente.

L'outil B est emprunté au matériel publié par les éditions Magnard (35) pour le cycle 3 de l'école primaire. Un chapitre est consacré à la pratique du débat. Diverses situations y sont proposées : choix entre VTT ou escalade pour un après-midi récréatif, jeux de rôle pour l'organisation d'un loto ou le carnaval de fin d'année, « débat ludique » défini comme « débat dérisoire à partir de faits insignifiants », simulation d'un débat télévisé sur l'implantation d'une autoroute dans le département. On remarque l'absence d'enjeu pour les débats proposés, de sorte que l'apprentissage se cantonne à une dimension rhétorique et formelle (débattre de n'importe quoi) en lieu de la mise en œuvre de la dimension citoyenne et éthique des pratiques d'argumentation. Les compétences visées sont soigneusement définies en p. 94 mais les critères de réussite progressivement définis au fil des situations restent d'une généralité désarmante : « respecter les règles du jeu » et « être convaincant ». On aimerait bien savoir quels procédés linguistiques sont précisément utiles pour être convaincant.

L'outil C a été mis au point par l'équipe de recherche CERF de l'IUFM de Toulouse Oral Cycle 3 associée à la recherche INRP nationale « L'oral pour apprendre ». L'équipe toulousaine s'intéresse plus particulièrement aux activités d'argumentation orale intégrées aux activités de français et dans les disciplines scientifiques. L'outil C a été élaboré par le groupe constitué de chercheurs et de praticiens après l'analyse d'enregistrements vidéo transcrits de moments de classe, en particulier de mises en commun.

A chacun des critères, indiqué en caractères gras, correspondent divers niveaux de réalisation, depuis un premier embryon de manifestation de compétence jusqu'à un niveau d'excellence.

L'ordre dans lequel sont formulés ici les divers critères n'a pas de signification particulière.

ÉVALUATION DES CONDUITES ARGUMENTATIVES À L'ORAL

Gestion de l'échange

– Maîtrise de la gestion des tours de parole (utilisation pertinente des places transitionnelles (36))
– Conservation du sujet de la controverse ou de la thématique (ne pas dévier)
– Ecoute de l'argumentation de l'interlocuteur jusqu'au bout (ne pas couper la parole)
– Intonation favorisant l'écoute de son argument par ses interlocuteurs (être audible, ne pas être agressif...)

Efficacité de la gestion de l'interaction

– Enchaînement sur le discours de l'autre pour le compléter
– Ajustements lexicaux
– Variété des reformulations

Pertinence des prises de parole de chaque interlocuteur

– Ecoute et reprise des arguments d'un interlocuteur
– Reformulation de l'intervention d'un autre locuteur comme objet de consensus provisoire
– Reformulation du raisonnement d'autres partenaires de l'échange
– Intervention ouvrant l'échange vers une controverse nouvelle

(35) BLOCHET B. MAIRAL C *et alii* (1999) : *Maîtriser l'oral. Cycle 3*, Magnard Ecoles.

(36) SACKS H., SCHEGLOFF A. et JEFFERSON G. désignent ainsi les lieux sensibles pour un éventuel changement de locuteur dans une interaction conversationnelle à plusieurs personnes. JEFFERSON G., SACKS H. , SCHEGLOFF A. et JEFFERSON G. (1974) : « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation », *in Language* , Vol 50, Number 4, pp. 696-735.

Pertinence des justifications
– Formulation d'un argument pertinent.
– Formulation d'un argument repris ensuite par les autres participants au débat
– Présence d'un exemple pertinent
– Reformulation d'une caractéristique de l'objet à analyser finalisée argumentativement

Prise en compte des argumentations des interlocuteurs et réfutation
– Prise en compte d'un argument de l'interlocuteur
– Reprise d'un argument de l'interlocuteur
– Reformulation d'un argument de l'interlocuteur
– Réfutation d'un argument de l'interlocuteur
– Modification de l'orientation argumentative d'un argument d'un interlocuteur (37).

Maîtrise du métalangage de l'argumentation
– Remarques pertinentes rétrospectives sur les conditions de réussite d'une argumentation : repérage de l'orientation argumentative, évaluation de l'efficacité des arguments, repérage de stratégies...
– Utilisation pertinente du métalangage de l'argumentation

Dans cet outil, la notion de conduite discursive est centrale. S'il existe de nombreux items communs à l'oral et à l'écrit, la dimension interactionnelle est spécifiquement prise en compte.

Avec son nombre important d'items, un tel outil est trop lourd pour être utilisé à chaud, dans la mesure où il suppose des réécoutes successives d'un enregistrement. Il peut être utilisé pour analyser globalement les performances d'une classe ou, au contraire, pour suivre l'ensemble des tours de parole d'un élève.

Le dernier outil a été inspiré par la grille précédente. Il correspond à la déclinaison de la grille d'analyse C par une maîtresse appartenant au groupe de recherche, avec ses élèves de CM 2 d'une classe de ZEP (38).

Les élèves de cette classe sont allés voir un film que n'ont pas vu les autres élèves de l'école. Deux élèves volontaires, accompagnés d'un meneur de jeu, vont essayer de convaincre les élèves des deux CM 1 de l'intérêt de ce film : un élève qui a apprécié le film va le conseiller, un autre élève va le déconseiller. La première prestation avec l'une des classes a fait l'objet d'un enregistrement vidéo. Le visionnement collectif de cet enregistrement a permis de dégager des critères avant la prestation des deux mêmes élèves dans l'autre classe. Le dispositif propose donc une évaluation formative de l'oral et une sorte de réécriture. C'est à l'issue du visionnement qu'a été élaboré l'outil suivant.

OUTIL POUR ARGUMENTER A L'ORAL
Je sais à qui je destine mon argumentation
Je connais le but de mon argumentation
J'ai cherché des arguments pertinents nombreux
J'ai cherché des exemples pertinents
J'ai prévu la contre-argumentation
Je contre-argumente sur le même sujet
Je reprends l'argument de l'autre et je le réfute
Je montre mon accord sur quelques arguments d'autrui
Je synthétise les arguments précédents
Je conserve le sujet
J'écoute l'autre sans l'interrompre
Je marque les liens par des connecteurs
Je regarde mon (mes) interlocuteur(s)

(37) *Justement* est cet »inverseur argumentatif » (DUCROT) qui permet précisément d'utiliser un argument pour servir une autre thèse que la position qu'il servait initialement à défendre.
(38) Classe de Pascale CARSALADE, Ecole Victor Hugo, Toulouse-Le Mirail.

L'outil est formulé à la première personne. Il sert à la fois de guide pour l'élève avant la réalisation de sa prestation et d'outil d'auto-analyse. Cet outil d'évaluation est artisanal : il n'a de sens que pour la classe qui l'a élaboré. En effet, comme pour les autres outils d'évaluation formative, c'est le temps d'élaboration des outils qui est plus décisif encore que le résultat lui-même.

Bien qu'ils portent sur la même conduite discursive, l'argumentation, et qu'ils s'adressent à une même tranche d'âge, des élèves d'école primaire et de début de collège, les quatre outils d'évaluation que nous venons d'analyser manifestent des choix différents dans les enjeux assignés à cette pratique, dans la définition des compétences à construire chez les élèves, et dans le statut accordé à l'interaction. Leur utilisation efficace suppose une formation suffisante des enseignants dans le domaine de l'oral.

Pour former les enseignants à évaluer et à enseigner l'oral, que faut-il mettre en place ? L'entreprise est complexe. Il nous semble en tout cas qu'il convient tout d'abord que les enseignants soient sensibilisés à la diversité des situations et aux divers types d'oraux : ce ne sont pas des compétences identiques qui sont nécessaires pour participer efficacement à une interaction dans un groupe nombreux, dans un groupe restreint, pour faire un exposé en oral monogéré ou pour dire un texte écrit. Ce ne sont pas les mêmes critères qui permettront d'apprécier les performances des élèves dans ces diverses situations. C'est par la confrontation de situations variées que les enseignants peuvent progressivement mettre en évidence invariants et variations et ne pas réduire l'enseignement de l'oral à la théâtralisation ou à la pratique de contes.

Plus globalement, il convient d'agir sur les représentations généralement disqualifiantes de l'oral et d'engager une réflexion approfondie sur la norme. Les variations sont nécessaires à l'écrit comme à l'oral. Tout enseignant doit être au clair sur ce qu'il tolère et ce qu'il sanctionne mais aussi s'interroger sur sa propre production verbale dans l'espace de la classe. Il ne doit pas toutefois juger l'oral à l'aune de l'écrit : les structures de phrases sont profondément différentes à l'oral et à l'écrit, comme le montre l'excellente synthèse de Claire Blanche-Benveniste sur la langue parlée en français.

Le point central de l'expertise professionnelle en matière d'oral mais plus globalement d'apprentissage est d'être capable de mettre en œuvre les conditions d'un étayage efficace par l'enseignant. C'est ce que nous avons essayé de développer, à l'IUFM de Toulouse, dans le cadre d'un PIF (Plan Individuel de Formation) optionnel avec des stagiaires PE 2 en leur proposant des éléments théoriques fondés sur l'analyse d'extraits d'enregistrements vidéo réalisés dans la classe de maîtres-formateurs, puis en leur demandant de préparer par petits groupes des moments de mise en commun qu'ils ont ensuite conduits dans chacune des classes, successivement à propos d'un apprentissage scientifique (qu'est-ce qu'un levier ? Quelles sont les évolutions technologiques de la bicyclette ? Pourquoi les voitures fabriquées en technologie roulent ou ne roulent pas ?) et d'un apprentissage en français (Comment faire pour trouver le sujet d'un verbe ? Quelle histoire choisir pour monter un spectacle de théâtre ? Quels livres commander pour la bibliothèque ?). De telles activités mettent en jeu non seulement des compétences discursives, en l'occurrence argumentatives, mais aussi des compétences en Technologie, en physique, en grammaire... L'étayage de l'enseignant, en particulier à travers ses reformulations, doit constamment tenir compte de ces deux types d'objectifs.

La formation suppose aussi de s'entraîner à définir des indicateurs de réussite en fonction du type de conduite discursive travaillée (raconter, décrire, expliquer, argumenter) mais aussi de l'âge des enfants.

Enfin, pour prendre conscience de son propre comportement verbal, s'avère également utile une autoscopie qui donne l'occasion de repérer sa gestuelle, son intonation, son débit... et de les contrôler plus consciemment, même si ce travail est difficile et éprouvant.

BIBLIOGRAPHIE

Sur la description des faits linguistiques caractérisant l'oral

BLANCHE-BENVENISTE Claire (1990) : *Le français parlé. Etudes grammaticales*, Editions du CNRS, Paris, 292 pages.

– (1997) : *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, Paris, 164 pages.

FRANCOIS Denise (1980) : « Du pouvoir de l'écrit », *Pratiques* N° 26, Mars 1980, Metz, 25-31.

HALTÉ Jean-François (Ed) (1993) : *Inter-actions*, Université de Metz.

LAHIRE Bernard (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon.

MOREL Mary-Annick, DANON-BOILEAU Laurent (1998) : *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français,* Ophrys, Bibliothèque de faits de langue, Paris, 231 pages.

Sur l'évaluation de l'oral

BERSET FOUGERAND Béatrice (1991) : « Evaluer certificativement l'expression orale... ou se battre contre des moulins à vents », *in* WIRTHNER Martine, MARTIN Daniel, PERRENOUD Philippe : *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral,* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 183-194.

BETRIX KÖHLER Dominique et PIGUET Anne-Marie (1991) : « Ils parlent, que peut-on évaluer ? » *in* WIRTHNER Martine, MARTIN Daniel, PERRENOUD Philippe : *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral,* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 171-182.

BOUCHARD R. (1993) : « L'interaction comme moyen d'étude didactique. Interaction et processus de production écrite. Une étude de pragmatique impliquée », *in* HALTÉ Jean-François (Ed) : *Inter-actions*, Université de Metz, 137-199.

CLERMONT Ph., CUNIN A., SCHEIDHAUER M.-L. (1997) : *Pour que chacun parle ! à l'école maternelle et au CP*, CRDP d'Alsace-IUFM d'Alsace, Strasbourg.

DOLZ J., SCHNEUWLY B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Chapitre 3 : « Les capacités orales des apprenants », ESF, Paris, 75-89.

DOUTRELOUX Jean-Marie (1983) : *Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire*, PPMF, Université de Sherbrooke.

FRANCOIS Frédéric (1993) : *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan Pédagogie, Théories et Pratiques.

GARCIA-DEBANC C. (1997) : « Pour une didactique de l'argumentation orale avec des élèves de 10 ans », *Enjeux* 39 / 40, Décembre 1996 / Mars 1997, Namur, 50-79.

— (1998) : « Enseigner l'oral au cycle 3 » *in* DHERS M., DORANGE P. *et alii* : *Français, Concours de Professeur des Ecoles,* Hatier, Paris, Tome 1, 227-249.

GRANDATY M. (1998) : « Elaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2 », *Repères* N° 17, *L'oral pour apprendre*, INRP, Paris, 109-125.

LE CUNFF Catherine et JOURDAIN Patrick, Groupe Oral-Créteil (1999) : « Le rôle de l'enseignant 2 : 2. L'évaluation. » *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hachette Education, 187-197.

MAQUAIRE M. (1998) : « Enseigner l'oral ? » *in* MAQUAIRE M. (Ed) : *Vers la maîtrise des discours*, CRDP de Bretagne, 47-60.

NONNON E. (1997) : « Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? » *Enjeux* 39 / 40, Décembre 1996 / Mars 1997, 12-49.